

Humanwissenschaftliche Konzeptionen und methodische Ansätze in der Pädagogischen Psychologie

Mayring, Philipp

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mayring, P. (2003). Humanwissenschaftliche Konzeptionen und methodische Ansätze in der Pädagogischen Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft - zur Bedeutung des schöpferischen Subjekts ; ein Handbuch* (S. 242-253). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3499>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

für

Jüttemann, G. (Hrsg.). (2003)

Psychologie als Humanwissenschaft – Zur Bedeutung des schöpferischen Subjekts. Ein Handbuch.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Philipp Mayring:

Humanwissenschaftliche Konzeptionen und methodische Ansätze in der Pädagogischen Psychologie

1. Zur Gegenstandsbestimmung der Pädagogischen Psychologie unter humanwissenschaftlicher Perspektive

Um die Bedeutung humanwissenschaftlicher Konzeptionen einschätzen zu können, wollen wir uns zunächst einer Definition dieser Disziplin zuwenden. Manfred Hofer (1987) hat in einer sorgfältigen Analyse als Grundelemente der Pädagogischen Psychologie herausgearbeitet, sie sei diejenige psychologische Teildisziplin,

- die psychische Phänomene im Kontext Erziehung untersucht,
- Erziehung dabei versteht als Versuche einer überdauernden Persönlichkeitsförderung,
- die Erzieher und zu Erziehende in einem wechselseitigen Austauschprozess (Interaktion) sieht
- und dabei bei den Beteiligten Zielvorstellungen, Wissensstrukturen und deren Veränderungen, Gefühle, Handlungsstrategien und Bewertungsprozesse analysiert.

Auch Krapp, Prenzel & Weidenmann (2001) argumentieren in eine ähnliche Richtung, wenn sie in der Pädagogischen Psychologie einen Erziehungsbegriff als zentral sehen, der von einer direkten oder indirekten Einflussnahme einer Instanz in Richtung einer wünschenswerten und nachhaltigen Veränderung bei einer zweiten Instanz ausgeht.

Damit stehen bewusste, intentionale, zielbezogene, als positiv bewertete Handlungen im Zentrum der Pädagogischen Psychologie. Diese Bestimmungsstücke bedingen eigentlich eine humanwissenschaftliche Konzeption. Zumindest erscheint eine einseitig naturwissenschaftliche Auffassung von Pädagogischer Psychologie unangemessen. Dies zeigt sich auch darin, dass die behavioristischen Lerntheorien, zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierend in der Pädagogischen Psychologie, in der Folge entscheidend kritisiert und durch alternative Lernmodelle ersetzt wurden. So wird heute der Lernprozess nicht als passiver Aneignungsprozess verstanden, sondern als aktive, vom lernenden Subjekt selbst initiierte

Tätigkeiten. Handlungsorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, offenes Lernen, selbst-gesteuertes Lernen, praktisches Lernen, konstruktives Lernen sind Ansätze, die dies ausdrücken (vgl. z.B. Wolf, 1994). Bereits das die Konditionierungstheorien ablösende Beobachtungslernen bzw. Lernen am Modell (Bandura, 1979) setzt eine aktivere Rolle der Lernenden voraus. Aufmerksamkeitsprozesse, die affektive Valenz dem möglichen Modell zuweisen und Prozesse der Selbstverstärkung sind in diesem Lernmodell zentral. Beim Problemlösen (Hussy, 1993) werden die aktiven Lerneranteile noch höher angesetzt: Produktives Denken, Ausprobieren von Lösungsalgorithmen, Einsichten, Aha-Erlebnisse sind hier nötig. Die in den letzten Jahren wieder verstärkt geforderten kooperativen Lernformen (Huber, 1993) erfordern direkte, aktive Interaktionen der beteiligten Lerner. Das emotionale Klima der Lerngruppe, sozial Emotionen der Beteiligten sind konstitutiv für solche Lernprozesse. Schließlich wird auch innerhalb der neueren Lernstrategieforschung aktives Lernen betont (Mandl. & Friedrich, 1992). Elaborative Lernstrategien gehen davon aus, dass den Lerngegenständen aktiv Bedeutungen zugewiesen werden, anschauliche Assoziationen gebildet werden und mit bereits gespeicherten Lerngehalten verknüpft werden. Auch konstruktivistisch geprägte Auffassungen vom Lernen als Wissenserwerb (Gerstenmaier & Mandl, 1995) gehen explizit von selbst-gesteuerten, aktiven Lernprozessen aus, in denen der Lerner lernbereit, motiviert und beteiligt ist. Auch wird die aktive Lerndimension auch im Konzept einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1993) in den Vordergrund gestellt. Subjektive Lebensinteressen nach Erhöhung der eigenen Lebensqualität und Verfügungserweiterung der eigenen Lebensbedingungen bzw. der Abwendung von Beeinträchtigungen speisen nach dieser Auffassung die subjektiven Lerninteressen.

All dies sind Hinweise darauf, dass eine einseitige naturwissenschaftlich mechanistische Auffassung der Pädagogischen Psychologie heute weitgehend einer humanwissenschaftlichen Konzeption gewichen ist.

2. Humanwissenschaftliche Konzeptionen in der Pädagogischen Psychologie

Im Folgenden möchte ich Konzeptionen in der Pädagogischen Psychologie herausarbeiten, die einem humanwissenschaftlichen Verständnis entsprechen. Dabei möchte ich von der

Untersuchungsanlage her argumentieren, also von der zu Grunde liegenden Methodologie. Dies hat insofern Tradition, als im internationalen Raum unter dem Begriff „Human Science“ seit etlichen Jahren qualitative Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften diskutiert werden. Jährliche Treffen der International Human Science Conference IHSC (2001 in Tokio, 2002 in Victoria/Canada) dienen der Diskussion offener, verstehender, nicht-positivistischer, nicht-naturwissenschaftlicher Methoden. Polkinghorne (1983) führt dabei den Begriff der Human Science auf eine Übersetzung des Diltheyschen Programms der Psychologie als Geisteswissenschaft zurück und ordnet phänomenologische, hermeneutische, pragmatische, deskriptiv-psychologische, humanistisch-psychologische und sprachanalytische Ansätze zu (vgl. auch Strasser 1963).

Auf diesem Hintergrund möchte ich drei humanwissenschaftliche Forschungsdesigns herausstellen, die für die Pädagogische Psychologie besondere Bedeutung besitzen (vgl. auch Mayring, 1999; 2001a; 2002).

2.1 Das lernende Subjekt im Vordergrund – die einzelfallorientierte Konzeption

Fallanalysen haben in der Pädagogischen Psychologie eine lange Tradition. Geisteswissenschaftliche Ansätze berufen sich hier gerne auf die großen Entwicklungsromane wie Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, Rousseaus „Emile, oder über die Erziehung“, Jean Pauls „Flegeljahre“ oder Moritz’ „Anton Reiser“, die reiches Material für fallanalytische Auswertungen im Sinne von Rekonstruktionen von Bildungs- und Erziehungsbiographien bieten. U. Herrmann (1987) forderte darauf aufbauend eine Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. Die pädagogische Biographieforschung ging dann immer mehr dazu über, eigens erhobenes biographisches Material auszuwerten. Aber auch klassische entwicklungspsychologische Studien, die für die Pädagogische Psychologie zentral sind, basieren auf Einzelfallanalysen (Stern, Bühler, Freud, Piaget, Erickson). Der Begriff der Einzelfallanalyse geht dabei etwas über den der Biographieforschung hinaus, da Gegenstand für Fallanalysen nicht nur Personen, sondern auch einzelne Gruppen oder Institutionen sein können.

Der forschungsmethodische Ansatz ist dabei von folgenden Grundgedanken geprägt (Yin, 1984; Bromley, 1986; Kratochwill & Levin, 1992; Stake, 1995; Mayring, 1995):

- **Einzelnes als Ausgangspunkt:** Allgemeine Prinzipien als Ziel wissenschaftlichen Arbeitens zeigen sich immer zunächst im konkreten Fall, sie sind Abstraktionen vom Spezifischen, Einzelnen. Deshalb sollte die Analyse, von der Forschungsfragestellung ausgehend, zunächst am Einzelnen ansetzen.
- **Deskription:** Eine sorgfältige Beschreibung des Gegenstandes steht am Anfang des Erarbeitens eines Forschungsfeldes. Fallbeschreibungen spielen hier eine wichtige Rolle. Diese deskriptive Ebene wird von quantitativ orientierten Ansätzen, vor allem in der Psychologie, meist vernachlässigt.
- **Induktion:** Ergebnisse aus Einzelfallanalysen lassen sich schrittweise durch Fallvergleiche verallgemeinern und führen so auf induktivem Wege zu generelleren Aussagen. Deduktive Ableitungen werden als nur ein Weg wissenschaftlichen Vorgehens angesehen.
- **Komplexität:** In der Einzelfallanalyse wird die Realität nicht auf wenige Variablenzusammenhänge reduziert, sondern von komplexen Wirkungsgefügen ausgegangen. Eine breite fallbezogene Datensammlung ermöglicht eine solche mehrdimensionale Analyse.
- **Ganzheitlichkeit:** Dabei versucht die Fallanalyse, ein Gesamtbild des untersuchten Falles entstehen zu lassen und auf der Folie dieser Ganzheitlichkeit zu analysieren. Die Person als Ganzes, der individuelle Lebenslauf bietet das Interpretationsraster für die Analyse einzelner Aspekte des Falles.
- **Rückgriff auf das Fallmaterial:** Ein großer Vorteil der Fallanalyse besteht darin, dass jederzeit ein Rückgriff auf Fallmaterial möglich ist, wenn einzelne Auswertungsgänge zu Ergebnissen geführt haben, die weiter geklärt werden müssen. In quantitativ orientierten Forschungsansätzen, die mittels Fragebogen, Interview oder Test Daten gesammelt haben, ist dies in der Regel nicht mehr möglich.

Dabei wird die Analyse allerdings nie beim einzelnen Fall stehen bleiben. Der systematische Fallvergleich ist notwendig, um die Ergebnisse verallgemeinern zu können (vgl. Jüttemann, 1990; Kelle & Kluge, 1999).

Fallstudien lassen sich aber auch als didaktisches Instrument, als Lernhilfe einsetzen, was für die Pädagogische Psychologie besonders interessant ist. Dafür können wir verschiedene

Begründungen anführen. In der Pädagogik wurde das Konzept „**Aus Geschichten Lernen**“ entwickelt (Baacke & Schulze, 1993), um Einzelfalldarstellungen zu nutzen. Baacke (1993) führt dafür folgende Gründe an:

- Der ausgestaltete Fall kann stärker für die Wirklichkeit, für das konkrete Gegenstandsfeld sensibilisieren, als das generalisierende Aussagen tun könnten. Es kann auch Betroffenheit beim Leser hergestellt werden.
- Sonst unzugängliche Situationen können am konkreten Fall erschlossen werden.
- Das Zusammenwirken vieler Faktoren kann besser verdeutlicht werden, Komplexität kann besser veranschaulicht werden. Auch die historische Gebundenheit, der Zeitbezug stellt sich klarer dar.
- Biographien und Falldarstellungen besitzen eine heuristische Funktion, sie können zu neuen Fragestellungen führen. Der Leser ist nicht an eine vorgegebene Theorie gebunden, die den Blick einschränkt.
- Am einzelnen Fall lässt sich das Typische herauskristallisieren, lässt sich diskutieren, wofür der Fall steht, was daran generalisierbar ist, für welche Situationen er verallgemeinerbar ist.

In der amerikanischen Lehrerbildung wurde das Lernen durch Fallstudien in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts als vielversprechendes Konzept ausgearbeitet. Kowalski, Weaver & Henson (1990) haben ein Fallinventar mit 36 Einzelfallstudien für die Lehrerbildung zusammengestellt, in dem sie pädagogische Entscheidungs- oder Problemsituationen aus der Sicht der Betroffenen darstellen und jeweils dazu Fragen und Literaturhinweise zugeordnet, die sich auf theoretische Konzepte und Prinzipien der Disziplin beziehen. Die Autoren sehen darin die besondere Möglichkeit für aktives Lernen und eine enge Verbindung von Theorie und Praxis.

Silverman, Welty & Lyon (1992) haben ebenfalls eine Zusammenstellung von 28 Fällen für die Lehrerbildung zusammengestellt und nahmen sich dabei die Managementausbildung der *Harward Business School* als Vorbild. Sie sehen die Fallstudien als Begleiter zu Lehrbüchern in Pädagogischer Psychologie. Shulman & Colbert hatten bereits 1987 ein Fallbuch für die Lehrerausbildung vorgelegt. Lee Shulman (1992) hat daraus eine **Pädagogik der Fälle** (pedagogy of cases) entwickelt und folgende Grundprinzipien herausgearbeitet:

- Fälle eignen sich zur Veranschaulichung theoretischer Prinzipien und Konzepte. Allgemeine Zusammenhänge lassen sich im konkreten Praxisbezug erklären, auch überprüfen.
- Falldarstellungen können Präzedenzfälle für Praxis darstellen, wie es im englischen Rechtssystem zur Anwendung kommt. Aber auch Schachlehrbücher arbeiten mit dieser Präzedenzfallfunktion, indem sie Meisterpartien darstellen. Der Fall stellt hier einen Prototyp dar, der Anwendungsmöglichkeiten der Theorie in der Praxis in idealisierender Weise darstellt.
- Falldarstellungen klären ethische Prinzipien, die in der Praxis immer mit dem Gegenstandsfeld verbunden sind.
- Falldarstellungen bringen die Sicht des Praktikers in die Wissenschaft, wenn sie am Verfassen der Fallstudie ausreichend beteiligt werden. Die Reflexionen und Denkgewohnheiten des Praktikers werden formuliert (Lernen zu denken wie ein Lehrer).
- Arbeiten mit Fallstudien birgt motivierende Kräfte für den Lerner, die Anschaulichkeit und Konkretheit vereinfachen den Zugang, wecken Interesse.

Dabei sind verschiedene Formen des didaktischen Arbeitens mit Fallstudien vorgeschlagen worden, die einfache Falldarstellung, die Falldarstellung mit einer Problemsituation oder einem Dilemma am Ende, Fälle mit offenem Ende, kommentierte Fälle, Fallvergleiche. Alle nutzen sie die Vorteile des fallbezogenen Ansatzes. Kagan (1993) bezeichnet in diesem Zusammenhang Fälle als Katalysatoren für professionelle Entwicklung. Judith Shulman hat in San Francisco im Rahmen des staatlich kontrollierten „Regional Educational Laboratory for the Far West Region“ (vgl. <http://www.wested.org>) eine eigene Institution geschaffen, die in Zusammenarbeit mit LehrerInnen regelmäßig Fallbücher zur Lehreraus- und -fortbildung publiziert (z.B. Madfes & Shulman, 2000).

Von der **Pädagogischen Psychologie** her lassen sich weitere Argumente für den Einsatz von Fallstudien zur Unterstützung von Lernprozessen vorbringen. Man kann hier bereits das Konzept des „entdeckenden Lernens“ (Bruner, 1966) anführen, das durch das Arbeiten mit Fallstudien gefördert wird, wenn im Lernprozess systematisch Fragen an den Fall gestellt werden. In der neueren Lernforschung wird immer wieder betont, dass abstraktes Wissen vom Lerner nicht automatisch in konkreten Situationen angewandt werden kann, man spricht hier von „trägem Wissen“ (vgl. Renkl, 1996). Dagegen wird das Konzept des **situieren Lernens**

gestellt (vgl. Resnick, 1987; Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990), das den Lerngegenstand in konkrete Situationen und Anwendungskontexte stellt und dann auf ähnliche Situationen überträgt (Transfer). Verschiedene empirische Studien können die Vorteile belegen. Speziell der Nutzen **ausgearbeiteter Musterbeispiele** wurde in Lernexperimenten gezeigt (vgl. Chi & VanLehn, 1991; Renkl, Stark, Gruber & Mandl, 1998). Solche fallbasierten Lernumgebungen ermöglichen auch besser Ansätze **problemorientierten Lernens** (vgl. Gräsel, 1987). Diese Lernform will an authentischen Problemsituationen ansetzen und praxisbezogenes Wissen als aktiven, weitgehend selbstgesteuerten Konstruktionsprozess beim Lerner aufbauen.

Ich glaube, es ist deutlich geworden, dass die Fallanalyse, als Krone qualitativ orientierter Methodik, ein Gegenstandsverständnis impliziert, das einer humanwissenschaftlichen Pädagogischen Psychologie besonders entspricht.

2.2 Das Subjekt im kulturellen Lernkontext – die Feldorientierung

Deskriptive und explorative Feldforschung ist ein weiterer zentraler Ansatz qualitativ orientierter Methodik, der besonders bedeutsam für eine humanwissenschaftliche Pädagogische Psychologie erscheint. Der grundsätzliche Ansatz ist dabei, pädagogisch-psychologische Forschung aus dem Labor, aus der Unterrichtsmitschauanlage herauszunehmen und in den natürlichen, alltäglichen Kontext zu stellen. Dies bedeutet, dass die Forscher Erziehungsprozesse vor Ort, in der Familie, vor allem aber in der Schule untersuchen. Mehrwöchige, oder besser mehrmonatige Aufenthalte des Forscherteams in einer Schule, Teilnehmen am Unterricht, an Lehrerkonferenzen, an Schulveranstaltungen sind dazu notwendig. In den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts war dieser Forschungsstil weit verbreitet, vor allem unter dem Titel „Ethnographische Schulforschung“ (vgl. Terhart, 1979; Spindler & Spindler 1987). Unter Ethnographie wird dabei, auf amerikanische Soziologen wie Garfinkel und Cicourel sich berufend, ein Forschungsstil verstanden, der die soziale Realität als im Alltag konstituiert ansieht, als nur durch teilnehmende Beobachtung erschließbar, als Beschreibungen von „kleinen Lebenswelten“ (Ethnien) aus der Sicht des Beteiligten und des unvoreingenommenen Feldforschers

(„Ethnologen“) (vgl. Hammersley & Atkinson, 1983). In den letzten 20 Jahren sind solche Studien in der Pädagogischen Psychologie allerdings eher seltener geworden. Vor allem die Unterrichtsforschung ist geprägt von theoriebezogenen, deduktiven Studien, die neue Lernprinzipien in Interventionsstudien, oft unter Laborbedingungen, begründen und dann in die schulische Praxis einführen (z.B. neue Lernstrategien, selbstgesteuertes Lernen/Freiarbeit, Gruppenunterricht) und dort nur mäßigen Erfolg zeigen. Was aber wirklich an den Schulen von heute vorgeht, was Schüler, Eltern, Lehrer sich von Schule erwarten, wissen wir nur rudimentär. Von Tatsachen wie einem beschämenden Abschneiden in internationalen Schulleistungsvergleichen (TIMSS, PISA) oder Amok-Läufen an Schulen ist die Pädagogische Psychologie dann völlig überrascht.

Hinter einer solchen Feldforschungsorientierung stehen verschiedene Grundpositionen:

- Eine deskriptive Orientierung betont, dass in breiten Wissenschaftsbereichen, gerade solchen, die dem sozialen Wandel unterliegen (wie auch die Pädagogische Psychologie), eine sorgfältige, breite Beschreibung des Gegenstandsbereiches vor einer theoriebezogenen, variablenbezogenen, messenden Zugangsweise stehen muss. Auch die phänomenologische Orientierung in der Psychologie (vgl. Graumann & Metraux, 1977; Spinelli, 1989) betont diesen deskriptiven Zugang zum Gegenstand, aus einer Kritik am Reduktionismus naturwissenschaftlicher Orientierung heraus. Herzog (1992) formuliert hier die Grundhaltung eines „offenen Empirismus“, der mit vielfältigen Erhebungsmethoden auf den Gegenstand in seiner Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit eingeht.
- Eine naturalistische Orientierung (Lincoln & Guba, 1985) betont den notwendigen Alltagsbezug sozialwissenschaftlicher Forschung. Dabei ist die Natürlichkeit der Untersuchungssituation, die Natürlichkeit der untersuchten Personen und die Natürlichkeit des Forscherverhaltens von Bedeutung (Patry, 1982). Gerade in der Pädagogischen Psychologie lässt sich zeigen, dass reine Laborstudien wie die zur programmierten Unterweisung als neuem revolutionärem Weg schulischen Lernens (70er Jahre) nur schwer auf schulischen Alltag verallgemeinerbar sind und deshalb letztlich gescheitert sind.
- Eine explorative Orientierung betont die Hypothesenfindung anstelle einer Hypothesenprüfung mittels der Feldforschung. Hier geht es um eine induktive Verallgemeinerung von Beobachtungsdaten auf eine allgemeinere, theoriebezogene Ebene.

Das Vorgehen der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) wäre hier ein Beispiel, die aus beobachteten Indikatoren systematisch Konzepte (Codes) ableitet und miteinander im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theorie verknüpft. Dieser „Entdeckungszusammenhang“ wird in naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien gegenüber dem Begründungszusammenhang meist vernachlässigt. Hier wird vor allem auch die heuristische Funktion von Feldforschung betont (vgl. dazu Kleining, 1995).

2.3 Das lernende Subjekt im Veränderungsprozess – Handlungsforschung

Der Forschungsstil der Handlungsforschung wurde wesentlich von Kurt Lewin grundgelegt (action research) als ein Ansatz praxisbezogener, problembezogener und interventionsbezogener Sozialforschung. Die Grundgedanken sind dabei, dass Forschung direkt an Praxisproblemen ansetzt (in Abhebung von naturwissenschaftlich orientierter Grundlagenforschung), dass ein gleichberechtigter Diskurs mit den Praktikern angestrebt wird, in dem Problemlösestrategien abgeleitet, geplant, umgesetzt und evaluiert werden. Der Forschungsprozess umschließt damit Phasen der Datenerhebung und –auswertung, des Diskurses mit den Praktikern und der Handlungsumsetzung. Ihre große Zeit hatte die Handlungsforschung, in enger Verbindung mit der Pädagogischen Psychologie, im Zusammenhang mit Schulentwicklung und Curriculumimplementation, in Deutschland im Rahmen der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre (vgl. Heinze, Müller, Stickelmann & Zinnecker, 1975), im England der 79er Jahre im Rahmen von Programmen einer forschenden Schule (Stenhouse, 1985), im Österreich der 80er und 90er Jahre im Rahmen einer Unterrichtswissenschaft „von unten“ und der Debatte um Qualitätsentwicklung von Schulen (Altrichter, 1990; Schratz, 1993; Posch, 1997). Die Wissenschaftlichkeit dieses Ansatzes ist immer wieder diskutiert worden (vgl. Altrichter, 1990), lässt sich dann verteidigen, wenn die Ergebnisse verschiedener Handlungsforschungsprojekte verglichen werden und versucht wird, sie zu einer Handlungstheorie zu verallgemeinern (vgl. Argyris, Putnam & Smith, 1985).

Für eine humanwissenschaftliche Konzeption Pädagogischer Psychologie sind solche Ansätze wichtig, da sie die „Versuchspersonen“ zu Subjekten im Forschungsprozess erhebt, da sie an deren Problemen ansetzt und sie in ihrem Sinne zu lösen versucht.

4. Für ein integratives Verständnis von Theorie und Methode im Sinne eines humanwissenschaftlichen Verständnisses Pädagogischer Psychologie

Es ist an drei zentralen Forschungsdesigns herausgearbeitet worden, dass für ein humanwissenschaftliches Verständnis der Pädagogischen Psychologie qualitativ orientierte Ansätze besonders geeignet erscheinen. Damit soll allerdings nicht ausgedrückt werden, dass allein qualitative Forschung als legitim erklärt werden soll. Gegenstand und Fragestellung muss immer ein Primat vor den Methoden eingeräumt werden. Auch erscheint eine strikte Gegenüberstellung qualitativ – quantitativ heute nicht mehr haltbar. Diverse Ansätze versuchen, beide Analysestrategien zu kombinieren und zu integrieren (vgl. Mayring, 2001b). Hier wird heute auch von „mixed methodologies“ gesprochen (vgl. Tashakkori & Teddlie, 1998). Der wesentliche Punkt ist also nicht, dass eine Alternative zum naturwissenschaftlichen Verständnis von Psychologie aufgebaut werden soll, sondern dass das Methodenspektrum um qualitativ orientierte Ansätze erweitert werden muss, um ein humanwissenschaftliches Verständnis umsetzen zu können.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baacke, D. (1993). Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In Baacke, D. & Schulze, Th. (Hrsg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens (S. 87 –125). Weinheim: Juventa.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1993). (Hrsg.). Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa.
- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bromley, D.B. (1986). The case-study method in psychology and related disciplines. Chichester: Wiley.
- Bruner, J.S. (1966). Toward a theory of instruction. New York: Norton.
- Chi, M.T.H. & Van Lehn, K. (1991). The content of physics self-explanations. The Journal of the Learning Sciences, 1, 69 –106.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. Educational Researcher, 19, 2 – 10.
- Gerstenmaier, J. & Mandl. H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867 – 888.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- Gräsel, C. (1997). Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, C.F. & Métraux, A. (1977). Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In K. Schneewind (Hrsg.), Wissenschaftstheoretische Grundlagen in der Psychologie (S. 27 – 53). München: Reinhardt.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). Ethnography – Principles in practice. London: Tavistock.
- Herrmann, U. (1987). Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 303-323.
- Herzog, M. (1992). Phänomenologische Psychologie. Grundlagen und Entwicklung. Heidelberg: Asanger.
- Hofer, M. (1987). Pädagogische Psychologie: fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches. Psychologische Rundschau, 38, 82-95.
- Heinze, Th., Müller, E., Stickelmann, B. & Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975). Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München: Juventa.
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Huber, G.L. (Hrsg.). (1993). Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Hussy, W. (1993). Denken und Problemlösen. Grundriss der Psychologie Band 8. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jüttemann, G. (1990). (Hrsg.). Komparative Kasuistik. Heidelberg: Asanger.
- Kagan, D.M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. American Educational Research Journal, 30, 703 – 723.

- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Kleining, (1990). Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. I. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kowalski, T.J., Weaver, R.A. & Henson, K.T. (1990). Case studies on teaching. London: Longman.
- Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2001). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (4. Aufl.) (S. 1 – 30). Weinheim: Beltz PVU.
- Kratochwill, T.R. & Levin, J.R. (Eds.). (1992). Single case research design & analysis. New directions for psychology and education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Madfes, T.J. & Shulman, J.H. (2000). Dilemmas in professional development: A case-based approach to improving practice. San Francisco: WestEd.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). (1992). Lern- und Denkstrategien. Analyse und Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, Ph. (1995). Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. Empirische Pädagogik., 9, 155 - 171.
- Mayring, Ph. (1999) Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft – ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung . Unterrichtswissenschaft, 27, 292 – 309.
- Mayring, Ph. (2001a). Qualitative Ansätze in der Lehr-Lern-Forschung. In K. Spreckelsen, A. Hartinger & K. Möller (Hrsg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht (S. 59 - 70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Ph. (2001b). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research), 2 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Mayring, Ph. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung (6. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Patry, J.-L. (Hrsg.). (1982). Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern: Huber.
- Polkinghorne, D. (1983). Methodology for the Human Sciences. Systems of inquiry. Albany: State University of New York Press.
- Posch, P. (Hrsg.). (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studien Verlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, 78 – 92.
- Renkl, A., Stark, R., Gruber, H. & Mandl, H. (1998). Learning from worked-out examples: The effects of example variability and elicited self-explanations. Contemporary Educational Psychology, 23, 90 – 108.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. Educational Researcher, 16, 13 – 20.
- Schatz, M. (1993). (Hrsg.). Qualitative voices in educational research. London: Falmer.
- Shulman, J.H. (1992). Case methods in teacher education. New York: Teachers College Press.
- Shulman, J.H. & Colbert, J.A. (1987). The Mentor teacher casebook. San Francisco: Far West laboratory for Educational Research and Development.
- Silverman, R., Welty, W.M. & Lyon, S. (1992). Case studies for teacher problem solving. New York: McGraw-Hill.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Interpretive ethnography of education: At home and

- abroad. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world. An introduction to phenomenological psychology.* London: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CAL: Sage.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching.* London: Heinemann Educational.
- Strasser, S. (1963). *Phenomenology and the Human Sciences, a contribution to a new scientific ideal.* Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory research procedures and techniques.* Newbury Park, CAL: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: Sage.
- Terhart, E. (1979). *Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht.* Zeitschrift für Pädagogik, 25, 291-306.
- Wolf, H.-U. (1994). *Aktives Lernen. Handlungsorientierung im gesellschaftlichen Lernbereich.* Donauwörth: Auer.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research. Design and methods.* Beverly Hill: Sage.